

# AS NOVAS POLÍTICAS INDIGENISTAS DE EDUCAÇÃO

*Elizabeth Maria Beserra Coelho*<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa as relações do Estado brasileiro com os povos Indígenas, tomando como referência uma epistemologia multicultural, que percebe a realidade como uma construção e, portanto, não tem existência independente das personagens que a criam, das teorias que a explicam e da linguagem que as descreve. As reflexões são desenvolvidas a partir das transformações ocorridas no âmbito das políticas Indigenistas de educação. A análise situa os povos indígenas como minorias nacionais, que desestabilizam a representação do Brasil como um Estado Nacional.

**Palavras chave:** políticas públicas, educação, índios.

## INTRODUÇÃO

As relações entre os povos indígenas e o Brasil tradicionalmente vinham sendo construídas a partir de princípios políticos que apontavam para a assimilação ou integração desses povos à sociedade brasileira.

Durante o período colonial, os principais atores do campo das relações entre povos indígenas e governo colonial, foram as missões religiosas e os colonos. Às missões cabia o trato mais direto com os povos indígenas, executando o trabalho de “catequese e civilização”. A “civilização” dos povos indígenas representava o grande objetivo da política indigenista da época. Nesse processo, a educação destacava-se como sendo a estratégia fundamental, que possibilitaria o aprendizado dos valores, normas e práticas “civilizadas”. Instaladas nas proximidades dos aldeamentos, as escolas para índios expressavam a relação de poder do sistema colonial: ao mestre era facultado o uso da violência, que se configurava não apenas na forma física mas, principalmente, na simbólica. Eram desconsideradas todas as crenças e práticas socioculturais dos povos indígenas e em seu lugar tentava-se implantar o modo de ser “civilizado”.

O Diretório de Pombal<sup>2</sup> foi o documento que sistematizou a política indigenista do período colonial, após a expulsão das missões. Este documento

---

<sup>1</sup> Dra. em Sociologia. Professora no Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão.

aboliu a administração temporal nas aldeias e sugeriu que os índios fossem “dirigidos” por diretores não indígenas, tendo em vista a “lastimosa rusticidade e ignorância” com que afirmavam terem sido os índios educados, até então. Propunha a “civilização dos índios para que pudessem ser úteis a si mesmos e aos moradores do Estado”:

“Não se podendo negar que os moradores desse Estado se conservam até agora na mesma barbaridade, como se vivessem nos Incultos sertões, em que nasceram, praticando os péssimos e abomináveis costumes do paganismo, não só privados do verdadeiro conhecimento dos adoráveis mistérios da nossa Sagrada Religião, mas até das mesmas conveniências Temporais. que só se podem conseguir pelos meios da civilização, da Cultura e do Comercio. E sendo evidente, que as paternais providências do Nosso Augusto Soberano, se dirigem unicamente a cristianizar e civilizar esses até agora Infelizes e miseráveis povos, para que saindo da ignorância e rusticidade a que se acham reduzidos, possam ser úteis a si mesmos e aos, aos moradores e ao Estado.” (DIRETÓRIO, item 3. p.2)

Pode-se observar, no excerto acima, a representação que o governo colonial tinha dos povos indígenas e o objetivo da sua política: *cristianizar e civilizar*. Nesse sentido, várias estratégias foram postas em práticas. Dentre elas, a de impor a mesma forma de nomeação usada pelos portugueses. de modo a honrá-los e tratá-los “como se fossem brancos”. No mesmo sentido, foi colocada a insistência no ensino da língua portuguesa. aos povos indígenas, como estratégia para neles desenvolver o “afeto e a veneração e a obediência pelo mesmo Príncipe”

“...Será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da Língua Portuguesa. não consentindo por modo algum, que os meninos e meninas, que pertencerem às escolas , e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da Língua própria das suas **nações**, ou da chamada geral, mas unicamente da portuguesa”. (DIRETÓRIO, art. 6, p. 3)

Os princípios assimilacionistas tomavam corpo nos textos legais e na implementação dos mesmos. Havia o reconhecimento, no texto acima citado, dos povos indígenas como nações. No entanto, eram nações subjugadas, que deveriam ser assimiladas ao contexto do domínio colonial. O art. 87 deste Diretório recomendava que os diretores procurassem abolir nas povoações a “odiosa e abominável distinção introduzida entre índios e brancos”. Para tanto, deveriam facilitar e promover matrimônios entre índios e brancos.

Após a independência do jugo colonial, o Brasil buscou definir sua nacionalidade num processo de integração que desconhecia as nações

---

<sup>2</sup> Conjunto de leis indigenistas publicadas sob o título: Directório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão em quanto sua Magestade não mandar o contrário. 1758.

indígenas e suas especificidades. Durante o Brasil Império o grande objetivo era integrar os povos indígenas como mão de obra que iria construir a nova nação- a brasileira.

## **DE COLONIZADO A COLONIZADOR: AS NAÇÕES INDÍGENAS COMO COLÔNIAS DO BRASIL**

O Brasil imperial estabeleceu muito cedo seu estilo colonizador, desconhecendo os povos indígenas como nações e impondo estratégias de incorporação destes à *sociedade nacional*.

O principal documento da época, que ficou sendo chamado de “Regimento das Missões”<sup>3</sup>, utiliza-se da expressão genérica “índios”, não havendo nenhuma alusão às nações indígenas. Da mesma forma que ocorria no período colonial, expressa-se nesse Decreto que deveria ser promovido o casamento entre os índios e pessoas de outra raça.

A referência à diversidade dos povos indígenas pode ser percebida de forma indireta, quando no art. I orienta-se o arrolamento de todos os índios aldeados, com declaração de suas origens, suas línguas, idades e profissões. No caso dos índios que vivessem em “hordas errantes”, deveriam ser enviados missionários para lhes pregar a religião de Jesus Cristo e as “vantagens da vida social”.

No que se refere à educação, esta deveria estar a cargo do missionário responsável pela aldeia, Onde não fosse possível o missionário atender às necessidades, o art. 180 sugere:

“Propor à Assembleia Provincial a criação de Escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionário para este ensino.”

O art. 6 do mesmo Decreto explicita o que deveria ser ensinado:

“Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que já sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução  
“(Parágrafo 6)

Além do ensino das letras, era previsto também, o ensino das “máximas da religião católica” e da Doutrina Cristã” (Parágrafo 10). Cabe registrar que o texto legal insiste, em vários momentos, na necessidade de que não seja empregada a violência, mas meios brandos e persuasórios.

Durante a gestão do Regimento das Missões, os princípios básicos da política indigenista estavam voltados para a catequese e a civilização dos povos Indígenas, tal como no período colonial. Como afirmou LIMA (1995), ser civilizado equivalia a ser cristão. No entanto, as leis imperiais faziam uso de

---

<sup>3</sup> Decreto nº426 de 24 de Julho de 1845.

uma retórica mais polida, pois não designavam os índios como bárbaros, ignorantes, rústicos, etc. No entanto, o discurso polido do Império escondia uma violência maior, embora menos visível, de ordem simbólica, que era tratar os povos indígenas enquanto categoria genérica, diluindo no uso da categoria índios a diversidade das várias nações indígenas.

## O QUE A REPÚBLICA TROUXE (DE) NOVO

No que se refere às relações com os povos indígenas o governo republicano estabeleceu sua marca através da criação de um órgão indigenista que tinha como objetivo a catequese e a civilização dos índios. Nesse sentido, nada de novo se colocava, a não ser a representação dos índios como um estrato social transitório, que seria incorporado à categoria dos trabalhadores nacionais.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais- SPILT<sup>4</sup>, que veio a ser reduzido a Serviço de Proteção ao Índios-SPI, em 1928. O primeiro dirigente deste órgão assim considerou-o:

“Serviço que para ser eficaz, para desenvolver-se, para produzir e consolidar-se carece de um exercício continuado, distribuído por uma multiplicidade de órgãos convergentes, um tal serviço assim caracterizado, atenta à enormidade do território nacional, ou melhor, à disseminação das **tribos indígenas** na grande órbita de sua vida nômade por esse Imenso território, só pode ser executado por crescido número de funcionários de várias categorias, num grande cerco de paz, num assédio extenso e paciente. Não resta dúvida de que o governo, do mesmo passo que protege, ampara e salva o **Índio brasileiro**, promove e assegura os meios indispensáveis à conquista de grande parte do interior do país, até então vedado tanto aos **nacionais** como aos **estrangeiros**”, (LIMA, 1995, p.130) (**grifo nosso**).

O que foi posto por Rondon expressa a política do Estado Brasileiro com relação aos povos indígenas que permanece voltada para a “civilização” dos índios. A tarefa de civilizar implicava em transformá-los nos futuros trabalhadores nacionais. Rondon distinguia as tribos indígenas dos nacionais e dos estrangeiros. Muito embora utilizasse a expressão índio brasileiro, seu discurso excluía os indígenas da categoria nacionais.

A escola permanecia como um dispositivo civilizador. Implicava, basicamente, em um prédio e uma professora, situados na aldeia sede do Posto do SPI, e era aberta aos regionais. Segundo Lima (1995), veiculavam-se nas escolas noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano da vida indígena, a partir de formas de socialização que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural.

---

<sup>4</sup> Criado através do Decreto 8.072 de 20.06.1910.

As principais diretrizes legais do período republicano estão contidas na *Lei 6001 de 19 de setembro de 1973*, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. O primeiro artigo dessa lei assim estabelece:

“Esta lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades Indígenas, com o propósito de preservara sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.”

Constatam-se nesse discurso legal alguns elementos inexistentes nos documentos anteriores. No parágrafo único, do artigo citado, estende-se às comunidades indígenas a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, **resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta lei**. Coloca-se, pela primeira vez, o discurso de respeito aos costumes e tradições dos indígenas.

Com relação à educação, o artigo 50 do Estatuto prevê que esta será orientada para a Integração na comunhão nacional, mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, assim como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Diferentemente do que ocorria no período imperial, há a preocupação de que a assistência aos menores para fins educacionais seja feita, tanto quanto possível sem afasta-los do *convívio familiar ou tribal*

Há outro dado novo, presente no **art. 50 do Estatuto**:

“A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira”.

Esse é o primeiro momento na história das políticas indigenistas brasileiras em que o respeito às línguas indígenas é explicitado e concorre com ensino do português enquanto estratégia de “civilização”. Essa legislação é explícita no que se refere à previsão da aculturação dos povos indígenas. No entanto, delinea parâmetros de respeito à diversidade cultural, entendendo-a como provisória. O **art. 52** expressa que a formação profissional dos índios será adequada ao seu *grau de aculturação*.

Atualmente, está em processo de votação uma nova Lei<sup>5</sup> que dispõe sobre o estatuto das sociedades indígenas. Esta vem sendo construída dentro dos princípios de um paradigma multicultural, condizente com o que está expresso na Constituição Federal no que se relaciona ao respeito às diversidades étnico-culturais existentes no Brasil. Portanto, já não aparecem, no texto em votação, alusões ao processo de aculturação” dos povos Indígenas. No que se refere à educação, as determinações são de respeito à

---

<sup>5</sup> São utilizados aqui dados da ‘Proposta da Fundação Nacional do Índio ao Substitutivo do Deputado Luciano Pizzato ao projeto de Lei n’2.057/91. Versão de Dezembro de 2000a Para Discussão Pública’.

pluralidade, à diversidade e às especificidades de cada povo indígena. O texto fala não só de respeito, mas também, de valorização da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições das sociedades indígenas. **(Art.101, Item I)**

## **A MULTICULTURALIDADE COMO EIXO: NOVAS POLÍTICAS INDIGENISTAS**

A insistência dos povos indígenas em contrariar as previsões de aculturação e assimilação, por tanto tempo afirmada nas políticas indigenistas brasileiras, provocou a necessidade de o Estado redimensionar a relação que vinha mantendo com os Povos indígenas.

Após quinhentos anos de descobrimento do Brasil, os povos indígenas que sobreviveram às mais diferentes formas de massacres físicos e culturais, insistem em afirmar seu desejo de permanecerem como povos autônomos e diferenciados. Apoiados por setores da sociedade civil, parlamentares, intelectuais e jornalistas, os movimentos indígenas conquistaram, na Constituição Federal de 1988, o reconhecimento formal e legal da existência de povos distintos, portadores de bagagens socioculturais específicas e diferenciadas.

“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. (Cap.VIII art.231)

Ao tratar da questão educacional, o texto constitucional prevê a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com vistas a assegurar uma formação básica comum. Ao mesmo tempo, refere-se ao respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (art.210). Com relação aos povos indígenas, o parágrafo 2º deste artigo especifica que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, sendo assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Pode-se observar que o texto do Estatuto do Índio, ainda em vigor, é mais incisivo com relação ao uso das línguas indígenas nos processos de alfabetização, do que o texto constitucional. O Estatuto refere que esta se fará na língua indígena e, também, em português. No texto constitucional a prioridade é dada ao uso do português, sendo assegurado, também, o uso das línguas indígenas.

O texto constitucional, aqui referido, reconhece a multiculturalidade do Estado Brasileiro. No entanto, isso não significa o reconhecimento da multinacionalidade desse mesmo Estado. Esse desconhecimento pode ser verificado nos vários documentos oficiais, legais ou não, que foram produzidos

após a promulgação do texto constitucional de 1988. Os títulos desses documentos são bastante sugestivos. Apontemo-los:

“Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”; “Resolução CEB 03, de 10.11.1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.”

A questão das escolas indígenas é posta como uma questão nacional e deve ser tratada dentro dos parâmetros do Estado Nacional. Dessa forma, evidencia-se a ambiguidade que marca esse reconhecimento da diferença e o respeito aos povos indígenas. A esses povos não é reconhecido o estatuto de minorias nacionais, tal como definidas por KYMLICKA (1996, p. 25), quando as distingue dos grupos étnicos, tendo em vista:

“o desejo de seguir sendo sociedades distintas com relação à cultura majoritária da qual fazem parte e exigem, portanto, várias formas de autonomia e autogoverno para assegurar sua sobrevivência como sociedades distintas”.

O primeiro documento a ser produzido no âmbito das novas “regras multiculturais”, foram as “**Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**” (1993, p. 9). Na sua introdução, esse documento é definido como um marco de uma etapa sem precedentes na história dos povos indígenas no Brasil e um instrumento essencial para a implantação de uma política que garanta o respeito à especificidade dos povos indígenas frente aos não-índios e à sua diversidade linguística, cultural e histórica.

Afirmando sua inspiração no texto constitucional, as Diretrizes afirmam o propósito de perceber os povos indígenas não mais como espécie em vias de extinção ou como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento”. (DIRETRIZES, 1993, p. 9) O texto assume o preceito constitucional de que cabe à União legislar sobre as populações indígenas e protegê-las e não mais incorporá-las à comunhão nacional. (DIRETRIZES, 1993, p.10)

É importante destacar a perspectiva pela qual a escola é percebida, no documento em questão. E utilizada a expressão escola indígena (DIRETRIZES, 1993, p. 12) e não escola para indígenas. Entende-se que a formulação “escola indígena” indica a representação de uma escola construída pelos próprios indígenas. Como associar essa representação com a subordinação da escola indígena ao sistema nacional de educação? Ao mesmo tempo em que o Estado brasileiro reconhece a necessidade de que as escolas sejam específicas e diferenciadas, atrela-as ao sistema nacional de educação, que possui parâmetros e regras próprias às quais as escolas indígenas terão de se submeter. São indígenas e são nacionais, os povos indígenas são partes da nação brasileiras. Antes não o eram, quando a educação escolar para

povos indígenas estava a cargo da FUNAI<sup>6</sup>. As escolas indígenas não necessitavam cumprir currículos mínimos determinados pelo Estado brasileiro. Nesse sentido retoma-se a dúvida levantada por FERREIRA (2001, p. 64) relativa ao reconhecimento da diversidade dos povos indígenas. Se os povos indígenas estão sujeitos a uma formação básica comum, como perceber o respeito pela diversidade?

Outro aspecto a destacar no texto das DIRETRIZES (1993, p. 12) diz respeito ao objetivo da escola indígena:

“A escola Indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica. na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência- sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades indígenas e não-indígenas.”

Comparando esses objetivos com os que foram expressos no Brasil Colônia e até mesmo no Brasil Império, quando a escola era respectivamente um instrumento de “civilização” e de integração, pode-se perceber que os objetivos atuais priorizam a escola como instrumento de autodeterminação e reafirmação das especificidades culturais dos povos indígenas. No entanto, o discurso presente nesse texto disputa com outros discursos, também formais e muitas vezes legais, o poder de afirmar o significado da escola indígena.

O conteúdo mais importante das DIRETRIZES (1993, p. 10) está no estabelecimento dos princípios gerais que devem orientar a educação escolar indígena: “a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue. específica e diferenciada.”

A especificidade e a diferença são compreendidas no sentido de que as sociedades indígenas são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos distintos. Por outro lado, cada um desses povos é único, possui uma identidade própria, específica, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história e organização social. Acrescentam que as sociedades indígenas têm formas próprias de vida comunitária, de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo.

Portanto, as escolas indígenas: (DIRETRIZES, 1993, p. 10)

“...deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo,

---

<sup>6</sup>Até a emissão do Decreto 26/91, que transferiu da FUNAI para o MEC a responsabilidade relativa à educação escolar indígena, as escolas das aldeias não estavam subordinadas à estrutura burocrática nacional. Um aluno de escola de aldeia precisava ter seus estudos revalidados para ingressar numa escola de ‘branco’.

do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos como agentes e co-autores de todo o processo.”

O princípio da interculturalidade afirma o intercâmbio “positivo e mutuamente enriquecedor” entre as culturas das diversas sociedades:

“Não se pode ficar satisfeito só em valorizar, ou mesmo ressuscitar conteúdos de culturas antigas. Deve-se pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica.” (DIRETRIZES, 1993, p. 11)

Com relação ao bilinguismo, as Diretrizes partem do pressuposto de que o monolinguismo total em língua indígena é transitório e corresponde aos primeiros momentos de contato com a sociedade brasileira. Portanto, a educação escolar indígena deve ser necessariamente bilíngue. (DIRETRIZES, 1993, p. 11)

Cabe ressaltar-se que a concepção de bilinguismo presente nas (DIRETRIZES, 1993, p. 12) destaca as línguas maternas como primeiras línguas e o português como segunda língua. Nesse sentido, reforça o significado da língua materna para um povo:

“A língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas.”

Entre esse discurso e o do Diretório de Pombal, aqui já comentado, que proibia o uso das línguas maternas, há uma grande distância no tempo e na forma de compreender as relações com os povos indígenas. O atual discurso oficial pode ser inserido num paradigma multicultural. No entanto, nessa dinâmica, outra distância se interpõe: aquela entre o discurso e as ações.

O segundo documento de grande importância nesse cenário da política indigenista de educação foi a *Lei nº 93/94*<sup>7</sup>, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional e dedica alguns artigos a questão da educação escolar indígena.

Nos artigos 78 e 79 das disposições transitórias, são estabelecidos parâmetros legais para o estabelecimento de programas específicos para povos indígenas, nos moldes de uma educação bilíngue e intercultural. Esta lei explicita, ainda, que o calendário escolar deve adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. Nesse sentido, a escola pode

---

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20.12.1996.

organizar-se de acordo com as conveniências culturais, independentemente do ano civil. **(Art. 23)**

Em 1998, entra em cena um novo texto oficial, o “Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas” RCNEI. Esse documento é apresentado como decorrente do atendimento às determinações da Lei 93/94, quando esta estabelece a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema.

Os objetivos do RCNEI (1998, p. 6) estão voltados para o fornecimento de ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental. Pretende ainda:

“...fornecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos Interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas.”

O RCNEI coloca-se como um documento formativo e não normativo, um documento para reflexão.

Na introdução ao RCNEI (1998, p. 22) há uma colocação que merece destaque:

“É preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea.”

Na primeira parte do RCNEI (1998, p. 22), dedicada aos princípios legais, antropológicos, históricos e legais da educação escolar indígena, está expresso, entre outras coisas, que a escola deve ser pensada a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos.

O RCNEI (1998, p. 23) tem como fundamentos a multietnicidade, a pluralidade, a diversidade, a autodeterminação e o reconhecimento da educação e dos conhecimentos indígenas e da comunidade educativa indígena. Nesse sentido, entende que a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. pois a comunidade possui sua sabedoria, os valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas.

Trata-se de um documento elaborado após a elaboração das novas determinações legais sobre a educação para povos indígenas e toma-os como fundamentos. Expressa a dinâmica das discussões que vêm sendo travadas no

âmbito do MEC, das Universidades e das escolas sobre como viabilizar os ditames legais.

O RCNEI reconhece a dificuldade em administrar a inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino em todo o país, tendo em vista ser um fato recente e a persistência de uma política pública homogeneizadora e a falta de experiência dos órgãos gestores nessa questão. Por outro lado, admite que a participação dos professores indígenas nesse processo ainda é insuficiente, quando seria fundamental. Dentre as dificuldades expostas, está elencada, também, a rigidez das normas adotadas pelos sistemas de ensino que contradizem os princípios da educação diferenciada e tomam como referência para a criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena.

Em 1999, no âmbito do Conselho Nacional de Educação foi produzida uma resolução, a de no 33, que objetiva estabelecer, no contexto da educação básica, a estrutura e funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Ao mesmo tempo em que dispõe sobre a especificidade das escolas nas terras habitadas por comunidades indígenas, esta Resolução reclama a obediência aos preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e às Diretrizes Curriculares Nacionais.

De acordo com esta RESOLUÇÃO (art. 2º. p. 1) os elementos básicos para a estrutura, funcionamento e organização da escola indígena são:

- “ I. Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II. Exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III. O ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- IV. A organização escolar própria.”

Ainda de acordo com a RESOLUÇÃO (art. 4º, p. 1). as escolas funcionarão com as seguintes prerrogativas:

- “I - organização das atividades escolares, independentemente do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;
- II - duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.”

Com relação à formação dos professores das escolas indígenas, a RESOLUÇÃO afirma que esta se fará de forma específica, tomando como referência as Diretrizes curriculares nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Como anteriormente, há uma grande distancia entre as políticas de educação escolar indígena atuais e as que vigoraram no passado. As mudanças mais significativas ficam por conta da perspectiva multicultural que inspira as novas determinações oficiais e que são marcadas pelo respeito à diversidade cultural dos povos indígenas. No entanto, permanece o paradoxo no que se refere ao reconhecimento / (des) conhecimento dos índios como brasileiros. Em outras palavras: esse paradoxo é produto do não reconhecimento do Brasil como um país plurinacional. Por outro lado, coloca-se a questão da implementação das novas políticas. As mudanças têm sido significativas no que se refere ao discurso e pouco significativas nos que se refere às ações.

### **AS NOVAS POLÍTICAS INDIGENISTAS DE EDUCAÇÃO NO MARANHÃO**

De acordo com o Decreto/26/91<sup>8</sup> e a Resolução CEB n.3, cabe aos Estados responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios. No Maranhão, a Secretaria de Educação iniciou as atividades de educação escolar indígena em 1992. A forma como ocorreu essa inserção foi marcada pelo desconhecimento da questão e o despreparo dos técnicos para enfrentá-la.

A questão da educação escolar indígena era percebida como um desafio no sentido de ser algo desconhecido. No entanto, esse desafio não foi encarado devidamente, no que se refere aos aspectos que são elencados a seguir.

O primeiro deles diz respeito ao já referido desconhecimento da questão e da clientela a ser atendida. Após quase dez anos de atuação, a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (atualmente Gerência de Desenvolvimento Humano) não possui quadros qualificados para gerir a educação escolar indígena. O mesmo ocorre com relação ao desconhecimento dos povos indígenas que vivem no Maranhão e das escolas que existem em suas aldeias.

Nunca foi realizado um diagnóstico completo da situação das escolas nas aldeias o qual considerasse os dados relativos aos processos pedagógicos, assim como a situação sociolinguística e o que os povos indígenas pensam sobre a escola e sobre como esta deveria ser. Os

---

<sup>8</sup> Neste Decreto transferiu a responsabilidade da gestão da educação escolar indígena da FUNAI para o Mec.

levantamentos de dados que já foram realizados, além de não cobrirem todas as escolas, restringiram-se às informações relativas à infraestrutura das escolas e a dados sobre a formação dos professores e quantitativo de alunos.

Como resultado dos levantamentos realizados, há informações estatísticas que apontam para um número aproximado de 156 escolas e cerca de 305 professores. Se o número de escolas e de professores já não é um dado confiável, menos ainda o dado relativo ao número de alunos, 7.316. Já foram observadas situações nas quais o mesmo aluno aparece inscrito em mais de uma escola, assim como situações nas quais o número de alunos matriculados é muito elevado, tendo em vista a população total da aldeia. Esses dados nunca foram devidamente verificados.

Em grande parte em decorrência da falta de informações. Nunca foi possível elaborar um Programa de ações. Estas sempre foram pontuais, resultado de pressões dos índios ou de determinações do MEC. Isto foi, por exemplo, o que ocorreu com o curso de capacitação de professores indígenas, ainda em andamento, que foi construído às pressas com o objetivo de utilizar os recursos que o MEC havia destinado para tal fim.

Há ainda um problema sério, relativo ao lugar que a educação escolar indígena ocupa na estrutura da atual Gerência de Desenvolvimento Humano. Não existe nenhum setor, no organograma do órgão, encarregado dessa função. A educação escolar indígena é parte de uma subgerência, designada como Projeto. Após dez anos de atuação, o Governo do Maranhão não criou uma estrutura em nível de uma subgerência exclusiva para atender a uma demanda tão específica como esta. Assim, vista como provisória, como um Projeto, a educação escolar indígena não dispõe de nenhuma força política e tampouco de recursos próprios.

O mais grave, no entanto, refere-se ao não cumprimento de que está expresso nos documentos oficiais e que dizem respeito aos princípios da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Passos tímidos começaram a ser dados há cerca de um ano, quando algumas iniciativas foram tomadas no que diz respeito à produção de material didático específico e diferenciado e as transformações no curso de formação de professores indígenas. As disciplinas desse curso estão em processo de serem trabalhadas de forma diferenciada, de acordo com as diversidades culturais e linguísticas dos povos que vivem no Maranhão, o que antes não ocorria.

Atualmente discute-se a possibilidade da elaboração de um Programa de Educação Escolar indígena no Maranhão, mas esta é uma determinação do MEC e não uma iniciativa local.

No que se refere aos quadros, permanece a fragilidade do início, ressaltando-se a contratação de uma consultoria na área de antropologia. Não houve nenhum programa de qualificação dos quadros existentes ou contratação de novos profissionais.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à ausência dos índios nas decisões e encaminhamento das ações. O denominado Projeto de Educação Escolar Indígena já deveria contar com uma assessoria dos povos indígenas que possuem escolas. Por outro lado, continua a encaminhar ações sem base em diagnósticos, sem conhecimento da realidade a ser afetada pelas ações.

Pode-se observar que ocorreram mudanças na elaboração e gestão das políticas indigenistas de educação. O atual discurso oficial pode ser enquadrado numa perspectiva multicultural, muito embora isso não signifique reconhecimento da plurinacionalidade, mas sim da pluriétnicidade do Estado brasileiro. No entanto, no âmbito da gestão, o deslocamento das ações para o contexto do sistema nacional de educação implica numa postura ambígua na medida em que o reconhecimento das diferenças fica submetido a princípios nacionais, desconhecendo-se os povos indígenas como nações distintas. Trata-se de um discurso de respeito às diferenças submetido aos parâmetros da igualdade nacional.

Acrescente-se a esse paradoxo o descompasso entre o que está previsto formal e legalmente e o que é executado. No caso específico do Maranhão, ainda é muito grande a distância entre o que deveria ser realizado e o que está sendo feito.

**Summary:** This article analyses the relationship among Brazilian state and Indian peoples. It is based on a multicultural epistemology, that perceives the reality as a construction. The reality depends on the point of view of the researcher, on the theories that explain it and on the ways used to describe it. The reflexions come from the changes that happened in the Indian educational policies. The analysis considers Indian peoples as national minorities, that threaten the Brazil as a national state.

**Key words:** public policies, education, Indians.

## **BILBIOGRAFLA CONSULTADA**

BRASIL Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1973 Seção?, px-y.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB nº 3. de 10 de novembro de 1999. Brasília. Diário Oficial da União. 13.04.1999.

CONSTITUIÇÃO Federativa do Brasil- 1988.

DECRETO nº426 de 24 de julho de 1845. In: Collecção das leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1845.

DIRECTÓRIO que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão em quanto sua majestade não mandar o contrário. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues, 1558.

FERREIRA, Marivânia Leonor. A passos de meninos. Uma análise da política educacional indigenista. Fortaleza: UFC, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Dissertação de Mestrado, 2001.

GUIBERNAU. Monserrat. Nacionalismos: O Estado Nacional e o Nacionalismo no século XX. São Paulo: Zahar, 1997.

KYMLICKA, Will. Ciudadania Multicultural. Barcelona: Paidós. 1996.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Um grande cerco de paz. Petrópolis: Vozes, 1995.

MEC. Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, MEC/SEF. 1993.

MEC. Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF/DEPEF, 1998

MEC. Diretrizes para a Implementação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino. Versão Preliminar. Brasília, 2000.

SEMPRINI, Andréa. Multiculturalismo. São Paulo: Edusc, 1997.